



Español
HOLA ~ lengua
Futuro ~ ORIGEN
Cultura

un
i Universidad
Internacional
de Andalucía



Didáctica del Español como 2ª Lengua para Inmigrantes

Aurelio Ríos Rojas y
Guadalupe Ruiz Fajardo (eds.)

un
i Universidad
Internacional
de Andalucía

A



Fundación
CAJA RURAL
DEL SUR

EDITA: UNIVERSIDAD INTERNACIONAL DE ANDALUCÍA
Monasterio de Santa María de las Cuevas
Calle Américo Vespucio, 2
Isla de la Cartuja. 41092 Sevilla
www.unia.es

COORDINADOR:
Aurelio Ríos Rojas y Guadalupe Ruiz Fajardo

COPYRIGHT DE LA PRESENTE EDICIÓN:
Universidad Internacional de Andalucía

COPYRIGHT:
Aurelio Ríos Rojas y Guadalupe Ruiz Fajardo

FECHA:
2008

EDICIÓN:
500 ejemplares

ISBN:
978-84-7993-069-1

DEPÓSITO LEGAL:
SE-7631/08

MAQUETACIÓN:
equipoars

IMPRESIÓN:
Tecnographic S.L.

Didáctica del Español como 2ª Lengua para Inmigrantes

Aurelio Ríos Rojas y
Guadalupe Ruiz Fajardo (eds.)



Capítulo I:

**Competencia
Comunicativa
Intercultural y
Diversidad Cultural**

1. La imagen del otro

En nuestras mentes ha persistido una imagen del *Otro* en mayor o menor grado que puede dificultar la comunicación intercultural. Es una realidad que en la sociedad actual la inmigración ha irrumpido en nuestro entorno físicamente y es obligado teorizar sobre la comunicación intercultural y la adquisición de esta competencia. Mientras el *Otro* se mantuvo en un mundo mítico (de cine) y comunicar con él no era algo cuestionable, con su llegada a nuestra cotidianeidad hace que esta comunicación tome vigencia. A lo largo de la visión histórica occidental el denominador común para referirse al otro ha sido el término de “*salvaje*”, ya desde la Antigüedad se acuñaron dos términos que se contraponían entre la noción de civilización y cultura. Así Grecia llamó a aquellos que no compartían su concepción del mundo “*Bárbaros*”. Por su parte Roma acuñó la dualidad “*Selvaticus*” (habitante de los bosques que estaba privado del acceso al *refinamiento y la cultura, a la civilización*) vs. “*Civitas*”. Ambos presentan una visión de la otredad respecto a la cultura propia como alteridad negativa. Durante la Edad Media la diversidad se forjó sobre la idea de religión; para el cristianismo el *Otro* es el no cristiano, el infiel o el pagano, un ser sin cultura. En el S. XV surgirá en Francia el concepto “*Primitivo*” (engendra un sentimiento de desprecio, aversión, rechazo) que se expandirá por Europa hasta llegar a ser la forma exclusiva de referirse al otro debido al interés etnográfico anglosajón y a los descubrimientos del S. XVI. Al mismo tiempo surge el concepto antagónico de “*Buen Salvaje*” (que engendra un sentimiento paternalista, donde la diversidad desemboca en la imbecilidad) y el *Otro* originará en esta época fascinación sobre lo extraordinario, anormal, monstruoso pero también de lo añorado (con connotaciones de exotismo, paraíso, sexualidad...). El Positivismo dividirá la humanidad en razas jerarquizadas con la “*blanca*” a la cabeza y sus valores como medida de posición relativa hacia la alteridad; el imaginario dieciochesco otorgará al salvaje estereotipos como: desnudo, feo, sucio, inmoral, inferior, bestial, idólatra, desmesurado... es decir, una imagen monolítica del Otro sin tener en cuenta la cuestión de género, las diferencias culturales, los modelos de aprendizaje.

Será el S. XIX el que acerque al salvaje a nuestra realidad pues uno de los elementos definitorios de la modernidad será la construcción cultural de la diferencia gracias a la antropología pero el salvaje continuará homogeneizado (mentalidad pre-lógica, creencia en la magia, negados al cambio de costumbres, promiscuos) en cambio el “*Buen salvaje*” adquirirá gran protagonismo en el Romanticismo como huída a la realidad occidental.

A partir de 1930 aparecen nuevos calificativos ante lo considerado “*políticamente correcto*” como: pueblos sin escritura, sin historia. En la década de los 60 aparecerá con fuerza en Occidente el término “*Subdesarrollado*” en el vocabulario de la Organizaciones Internacionales y Ciencias Sociales para calificar a las culturas y sus individuos considerados antes salvajes, pero será la globalización y el desarrollo de las comunicaciones quienes nos acerquen a la realidad y permitan que se mantenga una relación personalizada con el Otro. “*Inmigrante*” se consolida como nuevo cuño y mantiene muchas de las acepciones anteriores (como se puede observar en productos musicales, bares de copas, restaurantes, publicidad... que usan al Otro como imagen de marketing) pero se le continúa calificando de perezoso, despreciamos su economía, ridiculizamos su tecnología, valores, higiene... que continúa formando parte de nuestro discurso y sobre todo continuamos homogeneizándolos (Estrada Díaz, 1997: 11-77; Teasley, 2004: 231-256).

En lo que nos concierne, la realidad de la sociedad española, entre otras, nos obliga a ver al inmigrante como una persona que por razones políticas, religiosas, sociales, económicas o de otra índole se ve obligada a desplazarse de su lugar de origen y enfrentarse a un nuevo universo cultural para el que no está programado.

“Es fácil caer en la tentación de verlos como personas de escaso recursos personales e intelectuales, pero, quizás, deberíamos tener en cuenta que cuando hablamos de inmigrantes adultos, nos referimos, de una manera u otra, a personas cargadas de experiencia, configuradas por su lengua y cultura, portadoras de muchos conocimientos y saberes, hablantes de una o más lenguas, capaces de resolver cualquier conflicto siempre que tengan las claves del mundo... son personas a las que, por tanto, solo podemos definir con un conjunto de afirmaciones: gente que sabe, gente que hace, gente que siente, gente que resuelve, gente que piensa, gente que... y que, además comunica en otra u otras lenguas. Y esto último es una clave fundamental: ya están formados como hablantes, tienen adquiridos todos los mecanismos conversacionales, el conocimiento de lo que es comunicar. Lo único, que lo hacen con códigos distintos a los nuestros” (Miquel, 2003: 2).

En definitiva las personas inmigradas son personas portadoras de una experiencia, de unos conocimientos que están configurados por su lengua y su cultura.

2. Respeto a la interculturalidad

Este polémico concepto se ha utilizado en muchos foros para identificar formas de entender las relaciones entre diversos grupos culturales y étnicos, subrayando la importancia de la comunicación, de las conexiones entre las diferentes culturas y relacionado con el mantenimiento de las múltiples identidades sociales ya que cualquier cultura cuenta con

elementos positivos que se pueden tener en consideración y son incorporables a otros bagajes culturales.

“La interculturalidad plantea una mirada menos universal y etnocéntrica, una nueva perspectiva menos moral y más real donde poder ver a las culturas como fenómenos históricos y diversos más que como entidades compactas; no es suficiente vivir sino convivir y para ello es imprescindible aproximarse de otra forma a las otras culturas y visiones del mundo” (Beltrán Antolín, 2003: 17-57)

Multiculturalidad e interculturalidad son vocablos ambiguos que suelen usarse como sinónimos. Una diferencia general entre ambos es que el multiculturalismo tiende a mantener las culturas separadas y aisladas, mientras que la interculturalidad pone su interés en la interrelación, el dinamismo, el cambio.

La *Multiculturalidad* como teoría se desarrolló en EE.UU y Canadá en los 60 gracias a los movimientos de derechos civiles por parte de las minorías que cuestionaban las anteriores políticas *asimilacionistas*. El multiculturalismo supone el reconocimiento de la diversidad cultural y se asocia a las crisis del Estado Nación. En la lengua se refleja en la preocupación por el uso de las palabras (lo políticamente correcto) para evitar prejuicios.

Las limitaciones del multiculturalismo han dado paso a un nuevo paradigma, la *interculturalidad*, que propugna la igualdad entre todos los grupos que construyen una cultura, una sociedad. El intercambio se reduce a una base de **“Igualdad de Oportunidades”**. Intenta revalorizar el relativismo cultural y su objetivo es la comunicación, la comprensión de los otros sin que les impongan nuestros valores ni identificarnos con los suyos, es decir tener en cuenta el contexto y no admitir un único juicio de valor. Interpretar el mundo es relativizar nuestro punto de vista y conocernos mejor a nosotros mismos. La sociedad tiene que abrirse para ser pluralista.

La interculturalidad en un contexto de enseñanza de idiomas debe contribuir a la efectividad comunicativa (de ahí la importancia de las premisas interculturales en la enseñanza del español como L2 o LE), al intercambio de experiencias, a la convivencia en una sociedad plural y a la inclusión de colectivos de inmigrantes en la nueva sociedad¹.

¹ En los ámbitos donde esta palabra tiene más presencia podemos destacar:

a.- Pedagogía: esfuerzos en el análisis de la escolarización de niños inmigrantes y minorías étnicas.

b.- Sociolingüística y lingüística aplicada: bilingüismo, normalización lingüística, enseñanza de un L2 o LE en contextos reglados o no.

c.- Literatura comparada

d.- Religión: Tolerancia vs. Intolerancia a otras prácticas religiosas

e.- Mediación cultural: la figura del mediador tiene la misión de abrir puentes para la integración social y económica de grupos culturales diferentes.

f.- Folclorismo: decoración, ropa, restaurantes, ferias, música, asociaciones,

3. ¿Cómo podemos definir cultura?

La palabra “cultura” implica más problemas que soluciones². Cuando queremos hablar sobre un grupo de gente y de lo que tienen en común, generalizamos con términos como “los X” y asumimos una procedencia geográfica diferente, un comportamiento más o menos compatible con los nuestros, otra lengua, otra cultura y enfatizamos lo que tienen en común pero no pensamos en los individuos, en sus diferencias y necesidades discursivas pues ninguno de nosotros está definido totalmente por pertenecer a un grupo.

Así pues, cuando hablamos de tales grupos culturales queremos evitar un problema de sobre generalización al usar el término “cultura” donde no es aplicable, sobre todo en la comunicación intercultural pues si el discurso es comunicación entre individuos, las culturas sin embargo son categorías subordinadas, no son individuales. En otras palabras, para nuestra propuesta intentaremos restringir nuestra atención a aquellos aspectos de la cultura que han mostrado tener un significado directo en el discurso entre grupos y que pueden plantear problemas de comunicación como: ideología, sistema de cara y socialización, que analizaremos después. (Scollon & Scollon, 2001: 135-174).

Es clásica la clasificación del concepto cultura en “*Cultura / cultura / kultura*” (Miquel, L y N. Sans. 1992)³ donde “*Cultura*” se referirá al refinamiento mental, es decir a las Bellas Artes, al cine, la literatura, la música...; “*cultura*” a la programación mental colectiva de un individuo que comprende los entornos sociales donde ha crecido y ha acumulado su experiencia vital que le distingue como miembro de un grupo a personas de otro grupo. Incluirá las cosas cotidianas de la vida. Se aprende no se hereda y será aquí donde se localicen las “*diferencias culturales*”, en un sentido sociológico comprende la organización y naturaleza de la familia, la vida del hogar, relaciones internacionales, condiciones materiales, ocio y trabajo, costumbres, rituales e instituciones, contenidos que normalmente son seleccionados para la instrucción del aula⁴. “*kultura*” responderá a los programas mentales no compartidos con otros, pero creados o modificados por la cultura, en sentido semántico corresponderá al sistema conceptual expresado por la lengua condicionando nuestras percepciones y procesos de pensamiento (comida, ropa, expresiones...) que son culturalmente distintos pues se relacionan con una forma particular de vida o estándares éticos, religioso o sociales vinculados culturalmente.

² KHAN. J.S. (1975), El concepto de cultura: textos fundamentales. Barcelona. Anagrama

³ Esta categorización aunque adecuada nos hace pensar que un contenido cultural como puede ser ¿Qué significa Alhambra? se desplazará por cada una de las denominaciones de Cultura/cultura/Kultura dependiendo del lugar donde se localice el aprendizaje, si los aprendices están en un país arábico obviamente será kultura si estamos en un país anglófono posiblemente se pueda considerar Cultura. Si los aprendices están en inmersión en España, por ejemplo en Barcelona, correspondería a cultura, pero si se encuentran en Granada, volvería a perfilarse como kultura.

⁴ Epígrafe 5.1.1.2 “El conocimiento sociocultural” del MCER, pp.: 97-98. Disponible en <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>.

Respecto a la comunicación intercultural habrá que usar el término “*cultura*” en sentido antropológico, lo que significa que la cultura es costumbres, visión del mundo, lengua, sistema de parentesco, organización social y otras prácticas diarias de la vida cotidiana de la gente que constituye un grupo aparte como un grupo distintivo. Al usar el sentido antropológico de cultura estamos considerando aspectos de las ideas, de la forma de comunicar o de las conductas de un grupo de gente que ha adoptado una identidad distintiva y que la usa para organizar su sentido interno de cohesión y relaciones⁵. Para analizar la comunicación intercultural habrá que seleccionar aquellos aspectos de la cultura que se consideran más significativos para comprender como se forman los sistemas discursivos y que han mostrado ser factores primordiales en la comunicación.

3.1. Ideología: historia y visión del mundo, que incluyen las creencias, valores y religión.

3.2. Organización Social: aspecto importante del sistema discursivo de una cultura que se relaciona con la forma en que se establecen las relaciones endogrupo y exogrupo.

Será el “*parentesco*”, conexión entre los individuos de un grupo por compartir ancestros comunes, el que condicione la comunicación en contextos interculturales. Las relaciones jerárquicas que se establecen condicionarán el discurso como la muestra de respeto, el pertenecer a una afiliación política o religiosa determinada... aspectos que pueden originar desorientación en muchas personas inmigradas, sobre todo las que proviene de sociedades colectivistas donde las relaciones tienden a ser más permanentes y que tendrán que enfrentarse a un mundo individual donde las relaciones sociales se negocian según los contextos.

La jerarquía es una categoría que debe ser analizada dentro de la comunicación intercultural pues puede originar problemas, sobre todo en contextos de inmigración, profesionales, educativos. Por eso, comprender la comunicación intercultural es comprender en qué contextos es preferible una tipo de organización u otro, pues ayudará a identificar qué conflictos y malas interpretaciones pueden surgir cuando los participantes no llegan a acordar qué modo de organización podría predominar como es observable en la mayoría de inmigración islámica⁶.

Practicar el Islam no está confinado al ámbito privado por tanto incluye un dominio comunitario con una fuerte identidad. La responsabilidad individual siempre se relaciona

⁵ Por ejemplo para la comunidad islámica en España. (2004) CIÁURRIZ, M.J. et al. Los musulmanes en España Libertad religiosa e identidad cultural. Agustín Motilla (ed.). editorial Trotta. Madrid.

⁶ (2004) CIÁURRIZ, M..J. “La situación jurídica de las comunidades islámicas en España”. Los musulmanes en España: libertad religiosa e identidad cultural. Agustín Motilla (ed.). Editorial Trotta. Madrid. Pp.: 23-64

a la colectiva; la preservación de la Umma (Comunidad Islámica) se considera un aspecto importante de la fe. Los inmigrantes magrebíes y de otros país islámicos suelen sufrir una falta de continuidad sociocultural entre los diferentes contextos discursivos y serán sobre todo los jóvenes los que a menudo deban enfrentarse a la nueva organización social y a las relaciones de parentescos de su comunidad, lo que les obligará a vivir a caballo entre su cultura familiar, mezquita, escuela coránica y la educación oficial que potencia la individualidad y otros valores morales del nuevo entorno.

En los materiales, programas, cursos de español L2 se debería tener en cuenta contenidos que no islamicen pero sí atiendan a la identidad común de estas personas y se rebelan ante la piedad de las instituciones educativas y sociales que suelen desprestigiar o ignorar su cultura.

3.3. Socialización: Los humanos desde que nacemos estamos sujetos a un amplio proceso de aprendizaje. Hemos usado la palabra cultura para referirnos a este complejo modelo de conocimiento y conducta y usaremos el término general “*socialización*” para referirnos al proceso de aprendizaje de la nueva cultura⁷.

3.3.1. Socialización primera: los sociólogos usan este término “*socialización primera*” para referirse a lo que los antropólogos llamarán “*enculturación*”; esto es, el proceso a través del cual un niño llega a estadios finales para llegar a ser miembro de su cultura o sociedad. Este aprendizaje tiene lugar en las familias y en los círculos íntimos.

3.3.2. En esta misma estructura, entonces, la “*socialización secundaria*” se refiere a esos procesos de socialización que tienen lugar cuando el niño empieza a moverse fuera de la familia, como cuando va a la escuela e interactúa con otros niños que no son de la familia.

Podríamos pensar que al hablar de socialización secundaria estamos hablando de educación, pero realmente es un proceso mucho más complejo que tiene lugar en el aprendizaje al que deben enfrentarse las personas inmigradas, así para nuestros propósitos el lenguaje y el comportamiento social son lo más importante, por tanto la instrucción del aula de español L2 y los contenidos deben estar llenos de aspectos socioculturales (Miquel, L. 2003: 8-15).

⁷ Educación, enculturación y aculturación: La distinción más importante que se debería hacer entre lo que podríamos llamar significado formal e informal de enseñar y aprender. Si ambos educación y socialización se han usado como formas de aprendizaje, usaremos la palabra “educación” para la enseñanza formal del aprendizaje y “socialización” (o enculturación) para la enseñanza informal del aprendizaje. Cuando una persona aprende un nuevo trabajo a través de la observación de las acciones de otros y a través de su estar de acuerdo o en desacuerdo informal, se debería optar por llamar ese grupo de aprendizaje socialización más que enculturación, como se aplica al comportamiento adulto.

El análisis de la comunicación intercultural y nuestra función como profesores de segundas lenguas nos obligan a mostrar interés por diferencias como:

- 1.- Los humanos no son todos iguales.
- 2.- Al menos algunas diferencias entre ellos muestran modelos predecibles, cultural y socialmente.
- 3.- Al menos algunos de esos modelos están reflejados en modelos de discurso.
- 4.- Algunas de esas diferencias en los modelos de discurso se relacionan directamente con problemas sociales tales como hostilidad de grupo, estereotipos, tratamiento preferencial y discriminación, patentes en la realidad cotidiana del inmigrado.

4. Enfoque intercultural para la enseñanza de un L2 / LE

El inmigrante debe enfrentarse al incorporarse a la sociedad de acogida a la “*posibilidad*” de aprender una L2 y a la “*necesidad*”, casi obligatoria, de aprender a vivir y comunicarse en otra cultura (C2).

El proceso de adquisición de competencia comunicativa de estas personas puede verse obstaculizado por diversas razones, por ello, un enfoque intercultural deberá desarrollar la dimensión afectiva (fomento de actitudes) y destrezas generales, conciencia cultural discursiva (resolución de malas interpretaciones) y conciencia lingüística cultural (dotar a la L2 de sentido y desarrollar una nueva personalidad en ella).

4.1. Competencia Comunicativa:

La competencia comunicativa ha proporcionado un enfoque en la didáctica de lenguas que ha ayudado a los profesores a desarrollar una conciencia de la enseñanza centrada en el alumno (Hymes, 1971; Canale & Swain, 1980, págs. 1-47; Van Ek, 1986; Bachman, 1990; MCER, 2002, págs. 24-25; 103-124) y en el caso de la inmigración a concebir este proceso desde una perspectiva comunicativa, adquirir la lengua desde sus condiciones de uso y como instrumento de comunicación para que permita a este colectivo adquirir voz en los distintos ámbitos de la nueva sociedad y potenciar su pertenencia a la misma, pero la realidad se perfila hacia un incremento de la subcompetencia sociocultural en el proceso de enseñanza-aprendizaje que repercute en la adecuación de una dignidad de actuación como ciudadano/a.

“como profesores implicados en una enseñanza comunicativa de la lengua, debemos atender muy especialmente a este componente, es decir, a todos los elementos del mismo que concurran en cada objetivo de la lengua que integre la programación. La cultura es opaca, por eso en clase se trata de ir describiendo todo lo que pertenece a ese sistema arbitrario y consensuado que llamamos nuestra cultura y adquirimos junto con- y con poco más allá de – el aprendizaje de la lengua. Esa opacidad implica que los enseñantes de lenguas tengamos que hacer un esfuerzo de distanciamiento de nuestra propia cultura, para verla (criticarla y superarla es otro paso, pero a los estudiantes hay que mostrarles lo que hay) y, así, poder describirla y hacerla visible a los estudiantes.

Uno de los objetivos educativos es potenciar a la persona que aprende, pero en el caso de la enseñanza de adultos, la persona ya está formada y emigra no solo con su lengua, sino también con una visión cultural del mundo. Lo que sí hay que hacer es reivindicar a esa persona, hacerla emerger del miedo, del susto, del desconcierto...hacerla rebrotar y darle herramientas para adaptarse a la nueva situación, solo si quiere y en la medida que lo desee...” (Miquel, 2003: 13)

4.2. Competencias generales necesarias para la adquisición de competencia.

Nos situamos ante parte de la competencia del hablante que le permita ser flexible cuando se enfrenta a acciones, actitudes y expectativas de representación de la cultura meta (C2). La adecuación y flexibilidad implican (BYRAM y ZARATE, 1994):

- Conciencia de las diferencias entre la C1 y C2
- Habilidad para controlar problemas de choque cultural que se derivan de ellas.
- Capacidad para establecer la auto-identidad de uno en el proceso de mediación y ayudar a otros a establecer su auto-identidad.

a.- **Savoir-être (Actitudes y valores)**⁸: capacidad afectiva para renunciar a actitudes etnocéntricas y percepciones de la otredad y habilidad cognitiva para establecer y mantener una relación entre la cultura nativa y la meta.

b.- **Savoir (conocimiento)**⁹: sistema de referencias culturales que estructura el conocimiento explícito o implícito de una cultura desde la perspectiva de un nativo más que desde la académica.

⁸ Savoir-être: actitud que refuerza la realidad de aprendizaje a la que deben enfrentarse los profesionales de la enseñanza del español a inmigrados y la certeza de desarrollar una buena disposición que vaya más allá de lo familiar y se aparte de los meramente exótico y comercial.

⁹ La mayoría de este conocimiento es relacional pues la percepción del otro suele adquirirse en la socialización, cuando se aprende la historia e idiosincrasia de otro país, se representan las imágenes del otro. Inmigrados y receptores deberían ser conscientes de cómo se crean estas percepciones diferentes más que adquirir conocimientos específicos.

c.- **Savoir-Apprendre (habilidad para aprender)**¹⁰: antecedente para producir y operar en un sistema interpretativo en el que los signos se adquieren dentro de significados culturales desconocidos, practicas y creencias en una nueva lengua y cultura.

d.- **Savoir-Faire (saber Cómo)**¹¹: aptitud para integrar los anteriores “savoir” en situaciones específicas de contacto bicultural o multicultural. Es la destreza para operar a todos los niveles explicitando los supuestos culturales de uno mismo y el comportamiento del otro. Estas competencias generales ayudarán al alumno/a a ser más adecuado cuando comunica con personas de culturas diferentes y a que la competencia comunicativa sea más eficaz en un contexto de interacción en situaciones comunicativas cotidianas (ámbito escolar, laboral, de ocio...), donde estarán forzados a comprobar si su comprensión de la situación es igual o no a sus modelos de comunicación.

Las personas inmigradas tendrán que adquirir la lengua meta (L2) y la cultura meta (C2) desde un enfoque comunicativo así como competencia comunicativa intercultural que dote al intercambio y/o contactos de eficacia y adecuación pragmática entre los nativos y los inmigrados.

4.3. Competencia intercultural.

Los inmigrados una vez inmersos en el aprendizaje y adquisición de la L2 y C2 deben ser instruidos en el desarrollo de un cierto nivel de competencia intercultural. Meyer distingue tres niveles de competencia intercultural (Meyer, 1991: 142-44).

1. Nivel monocultural: el comportamiento del aprendiz muestra una forma de pensar que es adecuada a su propia cultura y esto hace que existan situaciones que demanden actividades de intersección cultural y de comprensión.

La actitud del aprendiz hacia la cultura meta está estereotipada, con clichés acusados y un evidente etnocentrismo. Esta forma de solventar problemas podría ser adecuada entre sus compatriotas pero no en situaciones interculturales. El aprendiz no ha almacenado suficiente conocimiento para desenvolverse con éxito o comportarse adecuadamente en encuentros de intersección cultural.

¹⁰ Destreza para interpretar y relacionar. Inmigrados y receptores deberán percibir cómo dos personas con distinto bagaje suelen malinterpretar los contextos por su propio etnocentrismo que se superpone a la competencia comunicativa y a la presuposición como estrategia de reducción de la ansiedad y fomentación de la empatía.

¹¹ Propiciar contextos de aprendizaje desde una perspectiva etnográfica (LIXIAN JIN & Martin Corazzi (2002) “La práctica cultural en la vida cotidiana: el estudiante de idiomas como etnógrafo” en Byram, M y Fleming. M (eds.) *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*. C.U.P., pp.: 82-103)

2. Nivel intercultural: el aprendiz/inmigrado debe ser capaz de explicar diferencias culturales entre su propia cultura y la meta o extranjera porque puede hacer uso de la información que ha adquirido en otros contextos o porque es capaz de pedir información en relación a las diferencias cross-culturales. Es deseable que durante un tiempo el aprendiz llegue a estacionarse entre las dos culturas, que almacene un cierto nivel de competencia intercultural.

3. Nivel transcultural: el aprendiz debe ser capaz de evaluar las diferencias interculturales y solventar problemas interculturales aplicando los principios de cooperación y de comunicación que cada cultura propone como correcto y para ello debe desarrollar su propia identidad a la luz de la comprensión de intersección cultural. Es normal que se estacione bajo la propia cultura y la meta o extranjera, siendo consciente y aceptando ambas. Como profesores deberíamos ayudar a estas personas a adquirir un cierto nivel de competencia intercultural, ver con claridad que no es una cuestión de enseñar características de cultura específica sino más bien de incrementar la conciencia cultural, es necesario dotarles de recursos para que se familiaricen con su propia cultura y con una diferente. Es importante en la comprensión internacional adquirir una nueva perspectiva para que seamos capaces de diferenciar juicios generales.

Sólo si los cursos de lengua logran mejorar nuestra conciencia de diferentes culturas, la propia y la de otros, la enseñanza de la lengua y cultura meta contribuirán al conocimiento global y a enriquecer el desarrollo de la personalidad de estos colectivos sociales.

Los profesores/as deberemos enfrentarnos a una nueva tarea, mediar entre culturas y creemos que es adecuado para tal fin fomentar en los estudiantes tanto una conciencia cultural discursiva como otra lingüística de la Cultura¹².

5. Conciencia cultural discursiva: resolución de malas interpretaciones

5.1. Mecanismos discursivos: en un aula de español para inmigrantes adultos, pedimos a los alumnos que definieran lo que consideraban esencial en su cultura. **Chanin** (estudiante china, 23 años, camarera, 1 año de residencia en España) contestó: “la escritura tanto en el pasado como ahora” y **Ahmed** (estudiante marroquí, 30 años, albañil, 1 año de residencia en España) expresó: “los temas sagrados que están escritos en el Corán”.

¹² (2007) RÍOS ROJAS, A. et al. “El componente intercultural en la enseñanza de una L2 a inmigrantes”. Disponible en www.linred.com/numero5_anexo_Art8.html.

Parece obvio que para estas personas lo más sobresaliente del lenguaje desde su punto de vista cultural es la transmisión de información y sobre todo la codificada por escrito que asocian a un concepto de verdad absoluta. Las culturas son diferentes y puede que consideren algún mecanismo discursivo más importante que otro, así la “*argumentación*” será distinta según la cultura del alumno. Estudiantes de origen africano u oriental suelen presentar una estrecha relación entre el concepto de individuo y su declaración. Las opiniones propias están por debajo de las de la colectividad, presentes en la experiencia y la comunicación social en la lengua nativa, donde la opinión es sobre todo un elemento integrador del grupo y son más insensibles a la individualización. Este mecanismo discursivo afecta a la dinámica del aula de español para inmigrantes pues los alumnos no suelen estar preparados para expresar sus opiniones, interactuar con otros, si antes no se adquiere un comportamiento social que les capacite para tratar opiniones opuestas.

Es aconsejable desarrollar en ellos estrategias de “*negociación y ratificación*” que les ayude a identificar qué información se puede negociar de forma libre y cuál viene dada de forma fija por la sociedad. Hay que trabajar en el aula aspectos tales como contradecir opiniones, unirse a una conversación, prestar atención a puntos de vista comunes, concluir, ratificar opiniones... en definitiva reducir en lo posible la ambigüedad inherente a la comunicación, las posibles malas interpretaciones, para lo que deberíamos proporcionar contextos donde desarrollar estrategias de *Implicación* (cortesía positiva) y de *Independencia* (cortesía negativa)¹³.

5.2. Comunicación no verbal: Partimos de la idea de que es difícil separar lo verbal de lo no verbal pues ambos aspectos están presentes en el habla y son parte de la comunicación.

Nuestro interés es hacer una llamada de atención sobre aquellos aspectos del discurso que no se encuentran en las palabras y que son cruciales para la efectividad comunicativa en el aula de inmigrantes como gestos, uso del espacio, concepto y uso del tiempo¹⁴.

¹³ Como estrategias de implicación: prestar atención al interlocutor; mostrar interés, simpatía hacia el interlocutor; demandar al interlocutor puntos de vista comunes, opiniones, actitudes, conocimiento, empatía; ser optimista; indicar al hablante lo que el oyente quiere saber y que se le está teniendo en cuenta; asumir o afirmar reciprocidad; usar el nombre de pila; ser voluble.

Como estrategias de Independencia: hacer suposiciones mínimas sobre lo que demanda el interlocutor; no dar al interlocutor la opción de actuar; minimizar la amenaza; defenderse; ser pesimista; alejarse del discurso del oyente; manifestar una regla general; usar el apellido o fórmulas de tratamiento; ser taciturno.

¹⁴ Para otros aspectos de la Comunicación no verbal ver: Poyatos (1994) y Cesteros Macera (2004).

Recordemos que la funcionalidad comunicativa de la comunicación no verbal es, por una parte, comunicar actitudes y emociones que pueden dar lugar a gestos específicos y por otra, apoyar la comunicación verbal mediante gestos que aumentan el significado ilustrado de lo que se dice, miradas para sincronizar los turnos de habla, feedback para adaptar el mensaje a las señales del interlocutor, mantener la atención y sustituir lo verbal cuando se desconoce la palabra adecuada (todas prácticas comunes en las aulas de idiomas).

En el contexto de enseñanza-aprendizaje de español L2 a inmigrantes creemos necesario poner el acento en las diferencias de comportamiento no verbal que pueden surgir en el aula para que no sorprenda a profesores y alumnos y todos podamos relativizarlas, pues modifican el discurso culturalmente; pero ¿cómo podemos interpretar estas diferencias de forma adecuada?, ¿qué categorías no verbales se perfilan como más propensas a crear malentendidos en el aula?:

Para responder a estas preguntas necesitamos en primer lugar un escenario: un aula de E/L2 para inmigrantes donde se han agrupado 5 alumnos de diversa procedencia en un nivel A2 (según Marco Común Europeo de Referencia):

Ahmed Al-Buchar (marroquí, 30 años, albañil, 1 año en España)

Alí Alawi (marroquí, 22 años, peluquero, 7 meses en España)

Miska Moricz (búlgara, 28 años, cuidadora de ancianos, 10 meses en España)

Sulaymán Tarmuz (turco, 23 años, soldador, 9 meses en España)

Chanin Xian-Li (china, 23 años, camarera, 1 año en España)

En segundo lugar, analicemos algunas situaciones de incomprensión producidas por:

a.- Gestos: la mirada, expresiones faciales, movimientos del cuerpo.

Situación-1:

“Pasando lista el primer día el profesor/a dice en voz alta el nombre de los alumnos para que se identifiquen. *Ahmed* y *Alí* se llevan la mano derecha al corazón (gestos) y repiten su nombre; *Chanin* lleva su dedo corazón de la mano derecha hacia la nariz (gesto) y repite su nombre; tanto *Sulaymán* como *Miska* llevan su dedo índice de la mano derecha al corazón (gesto) y responden “Yo” (*Clave interpretativa*). Estos gestos acompañan al discurso y son de carácter semántico, culturalmente van unidos a la lengua materna de cada alumno y sirven para ilustrar lo que se dice verbalmente. Su realización es consciente y voluntaria por ello son fáciles de identificar y aprender, pues debemos ser conscientes de la diversidad cultural y discursiva del aula.

Situación-2:

“En una actividad de clase, el profesor/a da instrucción a los alumnos para que en parejas corrijan mediante preguntas, los datos erróneos que hay en unas tarjetas con información personal de sus compañeros de clase. El profesor pregunta si se ha comprendido lo que hay que hacer para realizar la tarea y *Miska* mueve la cabeza de arriba-abajo (gesto) pero no comienza a hacer el ejercicio y *Sulaymán*, levanta la cejas, echa un poco la cabeza hacia atrás y hace un chasquido con la lengua (gesto). De nuevo la *Clave interpretativa* nos hace ver que estamos ante signos no verbales significativos con uso estructurales discursivos como señalar que no se ha entendido todo o parte del mensaje emitido; su decodificación es imprescindible para la eficacia comunicativa y su desconocimiento es fuente de malentendidos ya que sustituyen al mensaje verbal de forma casi instantánea.

Evidentemente *Miska* y *Sulaymán* están expresando cada uno en su propio código cultural una negativa a la pregunta formulada.

Situación-3:

“Cuando *Chanin* y *Miska* forman una pareja para realizar la actividad de identificar los errores de información personal en las tarjetas que les ha proporcionado el profesor, ni él ni la estudiante de Bulgaria comprenden por qué *Chanin* se ríe y no hace ninguna pregunta. ¿Está nerviosa?, ¿no sabe o no ha entendido lo que tiene que hacer?

a.- Clave interpretativa: aunque la risa/sonrisa es una característica humana que todos compartimos no siempre logramos comprender cuándo y por qué ríe el otro. *Miska* y el profesor desconocen que en Oriente se tiende a reír más que en Occidente cuando nuestro interlocutor tiene dificultad discursiva. El malentendido se produce no porque las sonrisas/risas sean conceptos culturales diferentes sino que éstas en el discurso tienen diferentes propósitos. En el caso de la alumna china su uso es el de solapar problemas y en el de su compañera búlgara su significado cultural probablemente sea el de registrar satisfacción.

Categorías de signos no verbales de este tipo deberían ser adquiridas y sistematizadas por los inmigrantes para que su comunicación interpersonal, social, de instrucción y participación en clase sea cada vez más adecuada discursiva y eficaz comunicativamente¹⁵.

¹⁵ Un ejemplo de material didáctico para esta categoría de signos estructuradores discursivos la podemos encontrar en CHAMORRO, M^a. D. et al (2006), Ventilador: curso de español nivel superior. Barcelona. Difusión. Saber Hablar: sesión 1.3. “Hablar por los codos”, pp.: 24-29.

b.- Uso del espacio: la distancia en la comunicación depende de la cultura. El espacio que el interlocutor demanda es su burbuja personal, traspasarla genera mutuas desconfianzas y numerosas situaciones incómodas que pueden enturbiar las relaciones interpersonales en ámbitos públicos y privados. En la esfera de lo público, la distancia personal llega a determinar los escenarios discursivos de los estudiantes inmigrantes en la cultura meta y de ahí que surjan incomprendiones sobre todo en lo referente al contacto físico en diferentes contextos interactivos como los saludos, mensajes táctiles muy ritualizados, que difieren según las culturas. Analicemos pues, este testimonio de *Chanin* (nuestra alumna China) que expuso en su clase de español (adaptado de Iranzo, S.: 2003):

Situación-4:

En nuestra clase de español para inmigrantes, hemos pedido a nuestros alumnos que escriban un pequeño texto sobre las diferencias que encuentran entre nuestro concepto de distancia personal y el de su cultura. Esta es la producción de *Chanin*:

“Yo soy china y trabajo como camarera aquí en un restaurante de comida china de mi familia. Me encanta vivir en España pero creo que no hablo muy bien y tengo problemas de cultura como los besos. En mi país no es igual, la gente que no me conoce no me besa, cuando encuentro amigos en la calle tampoco nos besamos. Muchas veces me pregunto por qué dan tantos besos los españoles, no lo comprendo y nadie me lo explica y esto me hace sentirme muy mal porque hay situaciones violentas para mí como el otro día que fui a comprar a una tienda y le di dos besos al dependiente cuando me saludó, ¡qué vergüenza!, me miró de forma rara y se puso muy nervioso. Por favor ¿cuándo hay que dar los besos en España?”.

Clave interpretativa: (posible respuesta del profesor):

“Mira Chanin no es tan difícil (distensión y empatía), no puede dar besos a todo el mundo porque a todo el mundo no se le da (“savoir”). Tienes que observar a los españoles, comparar con tu cultura y así verás que a quién y cuándo damos besos (“savoir apprendre”). Los besos normalmente, se dan entre amigos o conocidos y también en las presentaciones, pero no damos besos si vamos a una tienda (“savoir comprendre”). En estos lugares no se besa a la gente que trabaja y no conocemos, sólo dáselos a tus amigos, familia o a la gente que te presenten (savoir faire). Debes aprender a actuar con más naturalidad (“savoir-être”) y saber que los besos fuera de la intimidad para nosotros son una forma de saludo”

c.- El concepto del tiempo: no todas las culturas sienten y utilizan el tiempo de la misma manera, las posibles diferencias van desde el sentido de la puntualidad hasta

el ritmo del discurso, desde la distribución y duración de las pausas hasta la de los silencios. Todo tiene un significado que responde a unos cánones marcados culturalmente, como muestra esta nueva situación a la que tuvieron que enfrentarse dos de nuestros alumnos: *Miska* (Bulgaria) y *Sulaymán* (Turquía).

Situación-5:

“Ante la continua insistencia por parte del profesor de asistir a clase, Miska y Sulaymán quieren quedar con él para pedirle una mayor flexibilidad horaria y explicarle que algunos turnos de sus nuevos trabajos son incompatibles con el horario de clase. Cuando logran quedar con el profesor, el encuentro se ve interrumpido varias veces por distintas situaciones (llamadas de teléfono, llegadas de otros profesores a la sala...).

Una vez en la calle, Miska comenta a su compañero su indignación pues cree que no le ha dedicado el tiempo suficiente para solucionar su problema; en cambio Sulaymán piensa que el profesor es un poco receloso con su tiempo”.

Clave interpretativa: obviamente ambos alumnos y el profesor tiene una concepción distinta del tiempo. Ella se perfila como más monocrónica lo que implica compartimentalización; es decir, está habituada a colocar un evento en un horario concreto. En cambio Sulaymán, parece más policrónico y coloca el valor del tiempo más en la resolución del evento que en el reloj.

¿Qué debemos considerar respecto al tiempo en el aula de E/L2?, ¿cómo puede afectar a nuestros alumnos?

1.- Aprender español como L2 en un contexto de inmigración requiere negociar la disponibilidad del tiempo por parte de los alumnos que suelen demandar resultados rápidos y positivos (Jiménez frías y Sanz Fernández, 1994: 63-112) frente a la insistencia del docente en la asistencia y en la prolongación del aprendizaje. Se hace urgente revisar los programas y diseños de cursos que no se adecuan en muchos casos a las necesidades ni al tiempo que pueden emplear muchos alumnos inmigrantes para aprender español (García Parejo, 2004: 1259-1277).

2.- Debemos ser flexibles con el tiempo en el aula, pues debemos dar respuesta a una nueva realidad cultural consistente en distintas formas de emplearlo y planificar para generar discurso en el aula. Los profesores de español somos a menudo muy impacientes y es necesario dar tiempo a los alumnos para que planifiquen sus aportaciones lingüísticas para lo que es primordial fomentar en el aula el aprendizaje cooperativo (Richards y Rodgers, 2001: 189-199).

6. Conciencia lingüística de la cultura: dotar a la lengua de sentido y desarrollar la personalidad en la L2

Es habitual que la enseñanza del español L2 a inmigrantes se centre sobre todo en el aspecto cognitivo del aprendizaje de una nueva lengua y otra cultura, mientras que los aspectos emocionales han sido infravalorados en el contexto educativo. Sin embargo, las personas que viven largo tiempo en una cultura extranjera suelen experimentar tres tipos de desorientaciones (Schumann: 1975):

a) **Choque Lingüístico:** originado por problemas con el hallazgo de palabras correctas para cosas e ideas que hace experimentar un sentimiento de insuficiencia, pérdida de autoestima, incapacidad debido a la falta de eficacia en la L2. Sirva como ilustración la confusión que sufrió *Chanin* cuando en una cafetería pidió al camarero una coca-cola muy fría porque tenía mucha calentura (en vez de calor). Ejemplos como este pueden contribuir a que el alumno se sienta frustrado en el proceso de adquisición de la L2 y desee depender de personas de la C1 que llevan más tiempo inmersas en la C2.

b) **Choque Cultural:** originado por el hecho de que las estrategias normales de las personas para resolver problemas no resultan de la forma esperada y deseada en la cultura extranjera. Así, *Ali* sufre una gran ansiedad cuando encuentra problemas para encontrar en los supermercados comida Halal (animales sacrificados según el ritual islámico)¹⁶ o *Miska* no logra comprender por qué la administración no funciona por las tardes como en su país. Ambos no aceptan las diferencias culturales y buscan una continua reafirmación de su C1.

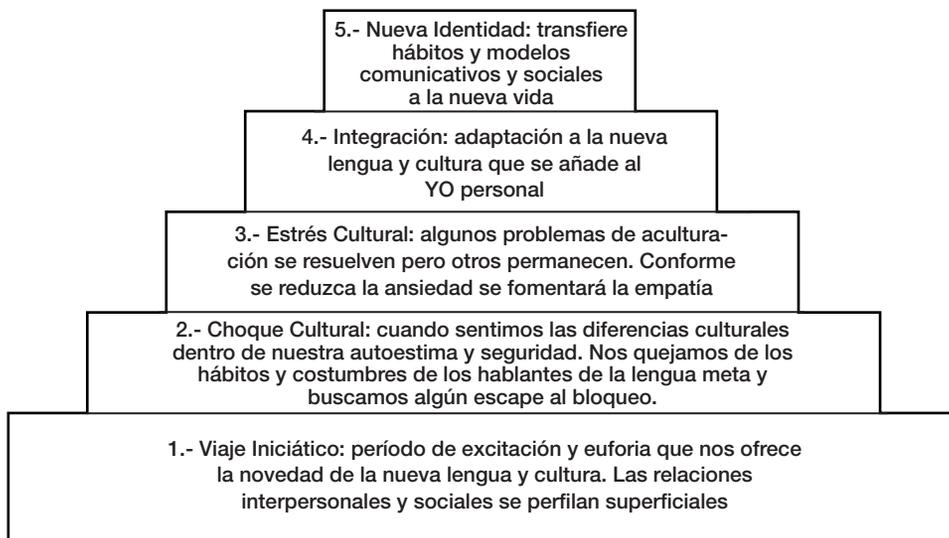
c) **Estrés cultural:** originado por las cuestiones de identidad, por ejemplo, debido al cambio de estatus en la cultura extranjera comparado con el estatus de la persona en la cultura materna (inmigrados con una formación académica en su país de origen que se ven relegados a la venta ambulante o al servicio doméstico). Situaciones como estas exigen a personas inmigradas una reinterpretación de su identidad, de sus valores y puede que produzcan sentimiento de desarraigo, de pérdida de sentido de pertenencia a la nueva sociedad.

Estas categorías globales cubren un número de factores afectivos que participan en diferentes grados en los encuentros culturales y como estos aspectos no son tenidos en cuenta ni integrados en la teoría de la competencia comunicativa, creemos necesario la adquisición por parte de las personas inmigradas de una conciencia lingüística de la cultura que les permita:

¹⁶(2004) ROSSELL, J. "Prescripciones alimentarias en el Islam: sacrificio ritual y alimentación Halal". *Los Musulmanes en España: Libertad religiosa e identidad cultural*. Agustín Mottilla (ed.). Editorial Trotta. Madrid. Pp.: 205-228.

1. Paliar el Choque Cultural: experiencia común a todo aprendizaje de una L2 / C2, consistente en un fenómeno de irritabilidad, pánico psicológico y crisis de identidad. Se suele asociar a los sentimientos en los aprendices de extrañeza, ira, hostilidad, indecisión, infelicidad, tristeza, morriña, causados por la ansiedad que resulta de la pérdida de todo signo, símbolo o señal que conocen para llevar a cabo una interacción social.

Estos sentimientos que se combinan con la autocompasión y auto cuestionamiento de la competencia en el proceso de aprendizaje, se irá localizando en cada uno de los siguientes grados de aculturación¹⁷.



Respecto a la aculturación en la adquisición de una L2, debe ser entendida como adaptación gradual a la C2 sin renegar a la identidad lingüística de la C1. Al igual que durante el período de adquisición de la lengua el aprendiz va formando su “interlengua”, también deberá ser consciente de lo que podríamos denominar “*período crítico sociocultural*” (Brown, 1980).

En la fase inicial de encuentro del aprendiz con la nueva cultura, cuando la motivación es fuerte, se llevará a cabo una gran cantidad de aprendizaje de lengua y se inicia el choque cultural, pues los aprendices no han superado un cierto umbral de competencia comunicativa, están en el umbral de aculturación y corren el riesgo de estancarse. En un segundo período de choque cultural que podríamos denominar “*choque de conciencia*” (Clarke, 1976), el

¹⁷ Adaptado de FURHAM & BOCHNER (1986) *Cultura Shock: psychological reactions to unfamiliar environments*. London. Routledge.

aprendiz es capaz de usar la L2 en diversas situaciones pero tropieza con sutiles aspectos culturales que los nativos de la lengua meta nunca afrontan y comienza a ser consciente del crecimiento de su identidad en la L2/C2 a pesar de posibles fosilizaciones. En definitiva la aculturación en la nueva L2/C2 es análoga a la socialización en la L1/C1.

Estas sugerencias pudieran ser utópicas, simples, poco realistas, pero el choque cultural no se puede prevenir con vacunas como si fuera un virus aunque el profesor puede jugar un papel terapéutico en la andadura del aprendiz en los estadios de aculturación y aumentar así las posibilidades de éxito en su adquisición de la L2. Por todo esto, creemos que mientras el choque cultural posea manifestaciones de crisis debe ser visto como experiencia de aprendizaje, como recurso didáctico, más que como obstáculo y su tratamiento en el aula de E/L2 contribuirá a fomentar la empatía, al crecimiento cultural y a la adquisición de un alto grado de conciencia.

2. Analizar y comprender las diferencias culturales: una cosa es experimentar una nueva situación y otra es comprenderla. Las personas inmigradas que se enfrentan a una nueva programación mental con un bagaje cultural diferente ya adquirido y asumido necesitan desarrollar una conciencia lingüística de la cultura para lograr un equilibrio entre la auto comprensión y comprensión de lo que sucede a su alrededor y así incrementará su bagaje cultural y su concienciación. Ganarán perspectivas sobre ellos mismos y entenderán sus propias identidades en términos significativos examinando hasta qué grado les está influenciando su C1 (después de mi contacto con la C2 he aprendido/me he dado cuenta de mi bagaje cultural) y comprender los valores, creencias, actitudes e intenciones de los otros.

Ejemplo de actividad:

“Comenta con tu compañero/a lo que la gente en tu cultura hace en las situaciones descritas abajo. Usa un verbo modal de la lista de la izquierda y una acción de la de la derecha para describir formas típicas de comportarse en tu cultura, también puedes usar la forma negativa de los verbos, poner ejemplos, explicar un poco más”. Después con ayuda del profesor intentad entre toda la clase analizar las diferencias con la cultura española.

MODAL	ACCIÓN Y SITUACIÓN
No / Puede que No / Deberías No / Puedes No / Debes No / Tienes que No / Tendrías que No / Es habitual No / Es necesario	a.- Dar un regalo cuando te invitan a un cumpleaños b.- Comenzar una conversación hablando del tiempo c.- Llegar puntual d.- Dar la mano cuando conoces a alguien e.- Decir “no” directamente f.- Dar un regalo cuando eres el anfitrión g.- Besar a alguien cuando lo conoces h.- Mirar a otra persona a los ojos cuando habla i.- Interrumpir cuando la otra persona está hablando (otras....)

Las diferencias interculturales juegan un papel significativo en la adquisición de la L2 por parte de los inmigrados. Por ello, tendrán que ser conscientes de las nuevas formas de tratar e interactuar más allá del mero entendimiento lingüístico.

Las habilidades básicas de comunicación interpersonal son diferentes en dos lenguas cualesquiera debido al alto grado del componente sociocultural (símbolos, creencias, modos de clasificación, actuaciones, presuposiciones, interacción comunicativa. (Miquel, 2004: 518-524) y las convenciones conversacionales¹⁸. Por ejemplo *Miska* no necesitará adquirir una nueva experiencia social cuando da la bienvenida a un miembro de la sociedad de acogida (español/a); pero *Ali*, *Ahmed* y *Sulaymán* sí ya que el proceso para dar la bienvenida en sus culturas comporta unas letanías que requieren mucho tiempo de interacción, cuando en la L2 es un saludo abreviado y deseo de bienestar (Hola, ¿qué tal?), en cambio, en árabe marroquí, Turco u otras lenguas de origen, hay que desarrollar todo un “Ritual” para comunicar lo mismo, así los inmigrados arabófonos, entre otros, tendrán que adquirir una forma más breve de saludar. Estos malentendidos suelen darse también en otras acciones diarias como felicitar, decir adiós, excusarse...

No debemos obviar que el mero hecho de ser distintos es suficiente para que la sociedad receptora estereotipe y cree relaciones desequilibradas en el trato, discriminación, distanciamiento y desconocimiento mutuo, lo que prepara el terreno para tensiones y malentendidos.

Los estereotipos surgen cuando distintas culturas, grupos sociales o sistemas discursivos se tratan como oposición bipolar y el error radica en oponer las culturas de los

¹⁸ (2006) RAGA GIMENO, F. et al. Culturas cara a cara. Relatos y actividades para la comunicación intercultural. Español LE. Serie recursos. Edi-Numen. Madrid.

aprendices y la meta y no todas, pues lo que puede ser diferente son las situaciones de comunicación establecidas en distintos contextos culturales, sobre todo en las relaciones interpersonales.

No podemos obviar que estereotipar es sobre generalizar una forma de pensar, de no conocer las diferencias internas de un grupo ni las excepciones a la regla, realmente limita nuestra comprensión cultural lingüística a una o más dimensiones sobresalientes y lo generaliza como una imagen completa. Los profesores de español L2 centran su interés en muchas ocasiones en diferencias como: todos somos iguales, algunas diferencias muestran modelos predecibles cultural y socialmente; Al menos algunos de estos modelos se reflejan en el discurso, algunas diferencias discursivas se relacionan con problemas sociales como hostilidad, estereotipos, discriminación, estigmatización, pero atienden principalmente a un binarismo, pues ninguno de nosotros está definido totalmente por nuestra pertenencia a un grupo. En conclusión es difícil encontrar dos ámbitos culturales o personas que pertenezcan a un grupo cultural que difiera completamente a toda las dimensiones posible de análisis. Creemos que en situaciones interculturales y en la enseñanza de segunda lenguas sería más efectivo centrarse en cuestiones de conciencia lingüística de la cultura que en diferentes hábitos poco pertinentes para el aprendizaje.

Si tomamos como referente de análisis, por ejemplo, a la inmigración marroquí (muy numerosa en nuestra sociedad), muchos de estos aspectos son producto de una serie de percepciones que han perdurado entre parte de la sociedad española y el colectivo marroquí por motivos históricos, relaciones bilaterales, puntos sin solucionar, interés económico, comportamientos inoportunos, prejuicios, y donde la intolerancia a errores (Thomas, 1983:99), por parte de los nativos, tanto pragmalingüísticos (originados al tratar de identificar o asimilar los significados correctamente) y sociolingüísticos (originados al intentar identificar la situación correctamente, percibir, categorizar y evaluar la realidad social acorde a un grupo particular de normas culturales) deberían servir como puntos desde donde implementar la didáctica de la lengua.

Ejemplo del primero: *Ahmed* ve a una chica española en la estación de autobuses y le ofrece su ayuda: “¿puedo ayudarte?”, ella contesta: “no deja, deja, está bien”. *Ahmed* se queda confundido por la respuesta recibida.

Ejemplo del segundo podría ser cuando *Ahmed* es invitado a la fiesta de cumpleaños de su vecina española y al felicitarla le pregunta: “¿Cuántos años tienes?”, creando el malestar de la anfitriona.

A esta tipología de errores, habría que añadir lo que podemos identificar como “*malas maneras*”, causantes de reacciones negativas fuertes por parte del interlocutor nativo y de frustración para el alumno inmigrante. Por ejemplo, *Ahmed* en la fiesta de su vecina se siente a gusto y come con las manos, se quita los zapatos, lo que provoca cierto rechazo y ansiedad al resto de los asistentes.

No debemos olvidar que las deficiencias lingüísticas, pragmáticas y culturales de *Ahmed* hacen que sus esfuerzos para paliar el choque cultural y los malentendidos no se vean compensados la mayoría de las veces por los interlocutores nativos y se sienta impotente ante situaciones conflictivas como:¹⁹

*.Saber qué decir y cómo actuar: aprender a interactuar con otros y en otra lengua implica el desarrollo de una competencia pragmática que ayude a los aprendices a “darse cuenta” y les facilite el aprendizaje de las variadas prácticas específicas, usos pragmáticos de la lengua, situaciones opcionales y sus consecuencias e interpretaciones típicas. Todo esto le ayudará a reflexionar sobre su participación individual como usuario de la L2. La inmersión lingüística y cultural a la que tiene que hacer frente el inmigrado le obliga a aprender cómo comprender y crear la lengua que es propia a las situaciones en que está funcionando porque podría dar lugar a deficiencias, a que los mensajes sean ininteligibles, a que se le estereotipe como un usuario de L2 rudo, insensible o inepto. Por ejemplo, ser consciente de que las despedidas en español suelen negociarse, ya que los nativos poseen recursos y estrategias para anunciar que se van muchos antes de realizar tal acción.

Está claro que el conocimiento de los actos de habla y de sus funciones es un componente básico para comunicar en una segunda lengua. Hay quien piensa que las segundas lenguas se pueden aprender de forma natural sin instrucción formal en el aula; creemos que la instrucción de destrezas pragmáticas y actos de habla son necesarios como parte regular de los contenidos del currículo de español L2 para inmigrantes.

Ahora bien: ¿Cómo enseñar actos de habla en el aula de español para inmigrantes?: hay que atender a los aspectos cognitivos que se designan para hacer conscientes a los aprendices de las diferencias de los actos de habla entre la L1 y la lengua meta (Schmidt, 1993: 21-42). El análisis normalmente se pone en las manifestaciones lingüísticas de los actos de habla (gramática) y en los rasgos sociolingüísticos (situación, participantes, estatus de los implicados...), así pues los recursos más adecuados a emplear en la instrucción serán:

¹⁹ Sobre distintas formas de aprendizaje y tipología de errores detectados en distintos colectivos de inmigrantes, véase: GARCÍA MATEOS, C. (2004)

a.- Detectar la diversidad y realización de distintos actos de habla en actividades contextualizadas donde el aprendiz pueda sistematizar lo que ha descubierto a través de la observación y la inmersión lingüística y cultural.

“En definitiva, la mayor fuente de información, de la cuál es el elemento sociocultural que debemos tratar de la que suponemos los profesores son los estudiantes: observar sus comentarios, las generalizaciones, las valoraciones, los choques, las críticas a la sociedad meta, los elogios a la cultura meta,....., para ver si responden a la realidad o a una visión deformada de ella (por idealizada o denostada). Observarlos a ellos nos ayudará a detectar tanto nuestro propio componente cultural como las diferencias y similitudes con los de ellos y, sí, como trabajo secundario, pero no menor, contribuir al encuentro multicultural que nos hace crecer como personas y nos permite entender la diversidad y disfrutarla en vez de juzgarla” (Miquel, 2004:530)

b.- Los aprendices actúan como etnógrafos y recogen sus propios actos de habla (Bardovi-Harling, 1992: 28-32), esto ayuda a superar la falta de resultados de investigación publicados y la falta de descripciones exactas de los actos en los manuales disponibles. También se puede aportar información real sobre como los actos funcionan en el ambiente particular donde las personas inmigradas se desenvuelven (escuela, trabajo, asociaciones...). Se le puede pedir que observen y recojan actos de habla que se producen de forma natural en situaciones de habla reales o pueden imaginar o concebir y administrar cuestionarios o dirigir entrevistas para solicitar más datos (Barro, Jordan y Roberts. 2001: 82-103).

En el aula se puede comenzar con las aportaciones de experiencias propias de los estudiantes y tras su análisis y puesta en común les dotará de una competencia comunicativa más rica, pues les capacitará a emplear los actos de habla como sistema cultural (como veremos después). Además, los aprendices tendrán oportunidad de reflexionar sobre su propio sistema cultural y el de sus compañeros y esta práctica de análisis e interpretación podrá ser transferida a otros contextos en los que se puedan encontrar.

c.- Rol-Play o simulación (Olshtain y Cohen, 1991: 154-165): a los aprendices se les pide que asuman ciertos papeles que producirán rasgos pragmáticos determinados; estas simulaciones están guiadas en el sentido de la información acumulada (bagaje) sobre la situación y lo que ellos aportan. La ventaja es que no se les aportan muestras de lengua específica, aunque un riesgo común es que es probable que los que se comprometan en el rol-play creen lengua que no es natural.

En el caso de inmigrantes el desarrollo de habilidades pragmáticas (Bertuccelli, 1996) es primordial para su integración a diferencia de otros aprendices con intereses sobre

todo académicos y debemos ser conscientes de que a pesar de la instrucción y técnicas anteriores los errores pragmáticos continuarán, pero con que algo del conocimiento pragmático que hayamos enseñado sea retenido ayudará al desarrollo general en estas personas inmigradas de la esperada conciencia lingüística cultural que se instalará dentro de su bagaje y con la que podrán discriminar el significado pragmático cuando tenga que enfrentarse a lo largo de un probable proceso de aculturación.

Partimos de que los actos de habla son la máxima expresión de la interrelación de los elementos en la interacción comunicativa. Como funciones, como relaciones concretas de las intenciones comunicativas de los hablantes, son también actos de cultura. Un posible ejemplo como recurso didáctico podría ser pedir a los aprendices que contrasten la realización de un acto de habla en su L1 y la L2 atendiendo a los recursos lingüísticos, descripción pragmática, cuestiones no verbales y por último practicas integradas donde los alumnos incorporen ese uso pragmático mediante la generación de discurso natural sin la guía del profesor.

De entre los muchos actos de habla a los que el inmigrado deberá hacer frente en situaciones cotidianas y no muy rebuscadas en la nueva lengua y cultura como despedirse, saludar, rechazar, aceptar, pedir permiso... haremos hincapié en uno de ellos como “*hacer cumplidos*”.

HACER CUMPLIDOS	
RECURSOS LINGÜÍSTICOS	
Quien lo hace	Quien lo recibe
1.-¡Qué+adjetivo+estás! (¡qué guapa estás!)	a.- Muchas gracias
2.-¡Qué bien te sienta+elemento!	b.- Anda ya, ¿Qué dices?
3.-¡Qué guapo te has puesto!	c.- No te pases que te conozco.
4.-Llevar+elemento+adjetivo (valoración)	d.- Oye, a ti ¿Qué te pasa? ¿Qué pretendes?
5.-Preguntar cuanto cuesta o donde lo has comprado.	e.- Eso se lo dirás a todas.
....	f.- ¿Te gusta? En un mercadillo, en la rebajas, lo tengo de hace un siglo...
DESCRIPCION PRAGMÁTICA	
Quien lo hace	Quien lo recibe
INTENCIONES:	
1.- Ser amable	a.- Aceptar
2.- Iniciar una conversación	b.- Rechazar
3.- Mofarse del interlocutor	c.- Evadir
4.- Seducir	d.- Responder con agresividad
5.- Pedir información sobre un producto	e.- Enfadarse y cortar al interlocutor
....	

GESTOS	
Quien lo hace	Quien lo recibe
1.- Mímica (llevarse los dedos de una mano unidos hacia la boca y abrirlas con un chasquido, morderse el labio inferior y poner cara de circunstancias...)	a.- Se gira b.- Enseña, se pavonea c.- Muestra recato
2.- Tocar la prenda	d.- Ofrece al tacto
3.- Acercarse más al interlocutor	e.- Se lo quita
4.- Mirar por distintos ángulos	
....	

Los alumnos de nuestra clase (*Ali. Ahmed, Chanin, Miska y Sulaymán*), una vez tengan y comprendan esta información podrán crear situaciones donde poner en práctica todas las habilidades y recursos adquiridos para generar un discurso adecuado a situaciones en la L2/C2 tanto en el aula como fuera de ella.

Nuestro propósito ante lo expuesto es contribuir a la concienciación tanto por parte de los colectivos de inmigrantes en contexto de inmersión lingüística y cultural en España como a la labor de los docentes en los distintos tramos educativos reglados o no para que sublimen lo formal e institucional en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español L2 y aboguen por una reflexión más pragmática y sociocultural de la instrucción así como por un discurso intercultural, lo que hará que todos los implicados podamos compartir un sistema discursivo, la experiencia intercultural, y abandonemos otros sistemas más corporativos que suelen terminar recalando en el relativismo. Urge, pues, que los inmigrados sean conscientes, en la medida de lo posible y según sus intereses y necesidades, de su nueva realidad y que los docentes, y demás sectores de la sociedad implicados, lleguemos a compartir un sistema discursivo con los que desean aprender y compartir el mundo.

Referencias bibliográficas:

- BACHMAN, L (1990) *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: O.U.P.
- BARDOCI-HARLING, K. (1992) "Pragmatics aspect of teacher education", en *TESOL Journal*,1(1).
- BARRO, A. et al. (2001) "La práctica cultural en la vida cotidiana: el estudiante de idiomas como etnógrafo", en M. Byram y M. Fleming (eds.) *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*. C.U.P.
- BELTRÁN ANTOLÍN, J. (2003) "El nou valor de la diferència", en Ros Hajar, A. (coord.) *Interculturalitat: bases antropològiques, socials i polítiques*. Barcelona. Àgora.
- BERTUCELLI PAPI, M. (1996) *¿Qué es la pragmática?*. Barcelona: Paidós.
- BROWN, H.D. (1980) *Principles of Language Learning and Teaching*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- BYRAM, M & ZARATE, G. (1994) *Teaching language and cultura*. Clevedon: Multilingual Matters.
- CANALE, M. y SWAIN, M. (1980) "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing", En *Applied Linguistics*, vol. 1, págs. 1-47
- CESTERO MACERA, A. M^a,(2004) "La comunicación no verbal" en *VVAA Vademécum para la formación de profesores: enseñanza del español como L2/LE*. Madrid: SGEL.
- CLARKLE, M. (1976) "Second Language Acquisition as a Clash of Consciousness", *Language Learning* 26 (2): 377-89.
- CONSEJO DE EUROPA. (2002) . *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid. Instituto Cervantes.
- ESTRADA DÍAZ, J. A. (1997), "Identidad y reconocimiento del otro en una sociedad mestiza", en Jiménez Bautista, F. y Sánchez Fernández, S. (eds.) *Granada, ciudad intercultural e integradora: materiales didácticos para un debate intercultural*: Granada. Instituto de la Paz y los Conflictos.

GARCÍA MATEOS, C. (2004) *Experiencias y propuestas didácticas y metodológicas para la enseñanza de la L2 a personas inmigradas*. Madrid. Edinumen.

HYMES, D. (1971) *On Communicative Competence*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

IRANZO BEL, S. (2000) "Algunos aspectos de la interculturalidad en el aula de E/LE". *Actas de las IX jornadas de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*. Granada.

JIMÉNEZ FRIAS, R. y SANZ FERNÁNDEZ, F. (1994) "Psicología de los destinatarios en la educación de personas adultas", en F. SANZ FERNÁNDEZ (dir.), *La formación en personas adultas*, Madrid, UNED: 63-112.

MEYER, H. (1991) "Developing transcultural competent: case studies advanced language learners", en D. Buttjes y Byram, M. (eds.) *Mediating languages and cultures: towards and intercultural theory of foreign language education*. Celvedon: multilingual matters., 1991: 142-44)

MIQUEL, L. (2004) "La subcompetencia sociocultural", en VVAA *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como L2 y LE*. Madrid. SEGL.

MIQUEL, L. (2003) "Consideraciones sobre la enseñanza de español lengua extranjera a inmigrantes", en *Carabela 53*, (La enseñanza del español como lengua extranjera a inmigrantes). Madrid: SEGL.

MIQUEL, L. Y N. SANS (1992) "El componente cultural: un ingrediente más de las clases de lengua", *Cable*, 9, Madrid, Difusión.

(2007) Monográfico Enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes
(www.linred.com/numero5.html)

OLSHTAIN, E y COHEN, A. (1991) "Teaching speech act behavior to nonnative speakers", en M. Celce-Murcia (ed.), *Teaching English as a second or foreign language*, N. York: Newbury House.

POYATOS, E. (1994) "*La comunicación no verbal: cultura, lenguaje y comunicación*". Madrid: Istmo. Vol I-II.

RICHARDS, J. y RODGERS, T. (2001) "*Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*". Madrid. C.U.P.

SCHMIDT, R. (1993) "Conscious learning and interlanguage pragmatics", en G. Kasper y S. Blum-Kulka (eds.) *Interlanguage Pragmatics*. N. York: O.U.P.

SCHUMANN, R. (1975) "The aculturation Model for second language acquisition", en R. Gingras (ed.) *Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching*. Arlington, VA: Center for applied linguistic.

SCOLLON, R & SCOLLON, S. (2001) "*Intercultural Communication: a discourse Approach*". Massachussets. Blackwell Publishers.

TEASLY, C. (2004) "El lugar del otro en el discurso educativo reformista del estado Español contemporáneo", en Martín Rojo, L., Nussbaum, L. y Unamuno, V. (eds.) *Escuela e Inmigración. Estudios de sociolingüística: lenguas. Sociedades e culturas*. Universidad de Vigo. Volumen 5(2). (También disponible en <http://www.sociolingüísticas.uvigo.es>)

VAN EK, L. (1986) "*Objectives for Foreign Language Learning*". Strasbourg.: Council of Europe.